

“Que lenda é essa?”: gamificação e formação leitora no ensino fundamental

Leiliane Clemente dos Santosⁱ 

Prefeitura Municipal de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil

1

Resumo

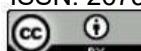
Este artigo apresenta e analisa uma experiência didática gamificada voltada à formação leitora de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais em uma escola pública municipal de Fortaleza, Ceará. A proposta pedagógica integrou o ensino de lendas — brasileiras e estrangeiras — com estratégias de gamificação, visando promover o engajamento, a compreensão textual e o protagonismo discente. Partindo do pressuposto de que práticas lúdicas podem transformar a percepção dos alunos sobre a leitura, descreve-se o desenvolvimento e aplicação do jogo “Que lenda é essa?”, idealizado e executado pela professora-autora. A fundamentação teórica apoia-se nos estudos de Freire (2005), Gee (2009), Zanello (2013), entre outros, destacando a importância da ludicidade no ensino de Língua Portuguesa. Os resultados revelam que a gamificação, quando bem estruturada e contextualizada, potencializa significativamente o interesse dos alunos, além de favorecer a aprendizagem ativa e significativa. Os achados revelam que a gamificação, quando planejada de forma crítica, contribui não apenas para o engajamento, mas também para a formação de leitores mais participativos e críticos.

Palavras-chave: Gamificação. Leitura. Ensino Fundamental Anos Finais. Lenda. Ensino de Língua Portuguesa.

“What legend is this?”: gamification and reading development in elementary education

Abstract

This article presents and analyzes a gamified didactic experience aimed at developing reading skills in 6th-grade students of a public municipal school in Fortaleza, Ceará, Brazil. The pedagogical proposal integrated the teaching of legends — both Brazilian and foreign — with gamification strategies, seeking to promote student engagement, textual comprehension, and protagonism. Based on the assumption that playful practices can transform students' perception of reading, the study describes the development and application of the game “*What legend is this?*”, designed and implemented by the teacher-author. The theoretical framework is grounded in the works of Freire (2005), Gee (2009), Zanello (2013), among others, highlighting the importance of playfulness in the teaching of Portuguese Language. The results reveal that gamification, when well-structured and contextualized, significantly enhances students' interest while also fostering active and meaningful learning. The findings indicate that gamification, when critically and thoughtfully designed, fosters not only student engagement but also the development of more participatory and critical readers.



Keywords: Gamification. Reading. Middle School. Legend. Portuguese Language Teaching.

1 Introdução

O ensino da leitura permanece como um dos maiores desafios enfrentados pela escola contemporânea, especialmente no que tange ao envolvimento dos alunos com os textos e à formação de leitores críticos e autônomos. No atual contexto de cultura digital e imediatismo, as abordagens tradicionais, centradas na exposição oral e em exercícios repetitivos, mostram-se cada vez mais insuficientes para despertar o interesse dos estudantes (Lévy, 1999; Freire, 2005). O modelo de ensino centrado no professor como única fonte de conhecimento desconsidera os saberes e experiências dos discentes, resultando, muitas vezes, em desmotivação e baixa participação em sala de aula.

Nesse cenário, torna-se urgente o investimento em práticas pedagógicas que promovam a escuta ativa, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. A gamificação, entendida como a incorporação de elementos de jogos em contextos educacionais, emerge como uma estratégia promissora para revitalizar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Huizinga (2001), o jogo está na base da cultura humana e mobiliza dimensões cognitivas, afetivas e sociais do indivíduo. Ao associar a ludicidade ao conteúdo escolar, cria-se um ambiente mais atrativo e participativo, no qual os alunos não apenas aprendem, mas também se reconhecem como sujeitos do processo educativo.

Além disso, a leitura — habilidade basilar para todas as áreas do conhecimento — precisa ser (re)significada dentro da escola, deixando de ser vista como uma obrigação burocrática e assumindo seu papel de prática social significativa. Como defendem Soares (2003) e Kleiman (2008), formar leitores não se resume a ensinar decodificação, mas a possibilitar que os sujeitos compreendam o mundo, construam sentidos e desenvolvam sua autonomia crítica. A inserção de gêneros narrativos que dialogam com o imaginário coletivo, como a lenda, pode funcionar como um catalisador desse processo, permitindo que os alunos se



envolvam emocionalmente com os textos, ampliem seus repertórios culturais e participem ativamente das práticas de leitura.

Dessa forma, o presente artigo apresenta uma experiência didática desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, a partir da leitura de lendas brasileiras e estrangeiras em uma proposta de gamificação intitulada “Que lenda é essa?”. O objetivo foi investigar como a utilização de estratégias lúdicas pode favorecer o engajamento dos discentes, estimular a oralidade, promover a escuta ativa e, sobretudo, contribuir para o fortalecimento da formação leitora em um contexto inclusivo e criativo. Ao refletir sobre essa experiência concreta, busca-se não apenas relatar uma prática exitosa, mas também discutir caminhos possíveis para uma educação mais significativa e alinhada às realidades dos sujeitos contemporâneos.

A leitura, dentro da perspectiva do letramento, é compreendida como uma prática social e culturalmente situada, que extrapola a simples decodificação de palavras. Kleiman (2008) destaca que ler é construir sentidos a partir de um texto, considerando o contexto de produção, as intenções do autor e os conhecimentos prévios do leitor. Dessa forma, como preconiza Freire (2005), ensinar a ler é também ensinar a interpretar o mundo.

Na escola, porém, a leitura frequentemente se limita à reprodução de respostas esperadas em avaliações padronizadas, desconsiderando o caráter dinâmico e interpretativo do ato de ler. Essa prática restrita reforça uma visão reducionista da leitura como mera decodificação de informações, sem espaço para que o aluno se perceba como sujeito ativo do processo. Soares (2003) já alertava para a importância de práticas que desenvolvam a criticidade e a autonomia, sob pena de se formar apenas reprodutores de respostas e não leitores reflexivos.

Um dos maiores entraves está na dificuldade dos alunos de ultrapassarem a barreira do superficial. Muitas vezes, eles permanecem no nível dos sentidos mais explícitos, reproduzindo informações literais sem avançar para a interpretação, a inferência ou a análise crítica (Andrade *et al.*, 2025). Esse fenômeno é recorrente em avaliações externas e também na sala de aula, onde respostas rápidas e pouco elaboradas são aceitas como suficientes. Conforme indicam estudos em didática da

leitura, essa limitação não decorre apenas de falta de habilidade, mas de práticas escolares que pouco incentivam a exploração mais profunda dos textos.

Além disso, grande parte dos estudantes não se sente convidada pelo texto literário. A ausência de mediações significativas faz com que a leitura seja percebida como atividade alheia ao seu cotidiano, desconectada de suas experiências de vida. Kleiman (2008) observa que, quando não há reconhecimento de sentido pessoal no ato de ler, o texto se converte em tarefa burocrática. Em consequência, os alunos acabam se distanciando das possibilidades estéticas e formativas da leitura, reforçando uma visão de desinteresse que não é intrínseca ao jovem, mas construída socialmente.

Outro aspecto relevante é que muitos discentes não percebem “ganhos” imediatos ao participar de aulas de leitura. Ao contrário de outras disciplinas que oferecem resultados tangíveis, a leitura é vista como esforço sem recompensa clara, o que desmotiva a permanência na atividade. Cosson (2014) enfatiza que a leitura literária deve proporcionar experiência de descoberta e prazer, caso contrário, perde seu potencial formativo. Isso implica que a escola precisa reestruturar suas estratégias de mediação, criando situações em que o estudante perceba o valor da leitura não apenas como obrigação escolar, mas como prática capaz de enriquecer seu repertório cultural, crítico e humano.

A leitura de textos literários, especialmente os de tradição oral como as lendas, possibilita uma abordagem mais subjetiva e simbólica do mundo. Segundo Cosson (2014), o trabalho com a literatura nas escolas deve privilegiar experiências estéticas, emocionais e cognitivas, permitindo que o aluno estabeleça relações entre o texto, sua vivência e o contexto social em que está inserido. O gênero lenda, por sua vez, ao apresentar narrativas que misturam o real e o imaginário, desperta curiosidade, medo, encantamento — emoções fundamentais para o envolvimento com a leitura.

As lendas constituem um dos pilares da cultura popular e desempenham importante papel na transmissão oral de saberes e valores ao longo das gerações. Para Cascudo (2001), as lendas são formas simbólicas de explicar o mundo, expressando os medos, as crenças e os desejos de um povo. Ao trabalhar com esse

gênero na escola, não se trata apenas de apresentar textos literários, mas de promover uma vivência intercultural, na qual os alunos possam reconhecer a diversidade e a riqueza das tradições que compõem a identidade nacional.

Além disso, a lenda permite que o aluno comprehenda que diferentes comunidades desenvolvem diferentes maneiras de entender o sobrenatural, o mistério e o cotidiano, de modo que o trabalho com lendas oriundas de todas as regiões do país favorece a descentralização de um currículo que, muitas vezes, prioriza narrativas do eixo Sudeste-Sul em detrimento de vozes indígenas, afro-brasileiras e amazônicas. Essa perspectiva dialoga com o que Cândido (2004) denomina de “direito à literatura”, ou seja, o acesso à pluralidade de representações simbólicas como um direito humano fundamental.

A inserção das lendas no ensino de Língua Portuguesa também favorece o desenvolvimento de competências discursivas, já que esse gênero articula narratividade, personagens, enredos e tempos verbais próprios. Conforme Zilberman e Magalhães (2009), a literatura infantil e juvenil pode — e deve — ser abordada pedagogicamente de forma crítica e criativa, possibilitando que o aluno atue como sujeito ativo na construção de sentido, ao mesmo tempo em que amplia sua capacidade de expressão e leitura do mundo. Além disso, é uma boa forma de incutir no processo de ensino e aprendizagem a ideia de que o contato fruitivo com a literatura desenvolve, nos discentes, a capacidade de acionar coerentemente a Língua Portuguesa em diferentes contextos sociocomunicativos.

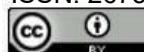
Dessa maneira, a discussão sobre o pleno letramento dos indivíduos passa, necessariamente, pela compreensão da indissociabilidade entre língua e literatura no espaço escolar. A leitura literária não é apenas uma atividade estética ou cultural, mas também um exercício linguístico que coloca em jogo estruturas narrativas, escolhas lexicais e construções sintáticas que ampliam a competência discursiva dos sujeitos. Como afirma Cosson (2014), o trabalho com literatura mobiliza múltiplas dimensões da linguagem, não podendo ser dissociado da formação linguística mais ampla dos alunos. Assim, ensinar Língua Portuguesa de forma integral significa, igualmente, ensinar a literatura como prática viva e constitutiva do ser leitor.

Nesse sentido, pensar a literatura em separado da língua significaria reduzir a potência do ensino, uma vez que ambas se alimentam mutuamente. A leitura literária cria condições para a exploração da polissemia, da ironia, da ambiguidade e de outras figuras de linguagem que só fazem sentido dentro de uma prática discursiva situada. Zilberman (2008) observa que a literatura oferece ao estudante não apenas a ampliação do repertório cultural, mas também o contato com uma língua em movimento, rica em variações estilísticas e em recursos expressivos que ultrapassam os manuais normativos. Portanto, a língua ganha vida no texto literário, e a literatura encontra no estudo da língua a base para sua compreensão crítica.

Além disso, a literatura funciona como espaço privilegiado de reflexão sobre os usos sociais da língua, especialmente quando se considera sua dimensão histórica e cultural. Candido (2004) destaca que a literatura é um direito humano porque assegura o acesso às múltiplas formas de expressão linguística de uma sociedade. Nesse sentido, trabalhar literatura na escola é também trabalhar cidadania, uma vez que o letramento pleno implica reconhecer-se como sujeito de direitos e deveres por meio da palavra. A indissociabilidade, aqui, não é apenas metodológica, mas política: formar leitores de literatura é formar cidadãos mais aptos a compreender e intervir no mundo.

Outro aspecto central é que a literatura cria as condições para a vivência da linguagem em seu aspecto mais estético, ampliando a percepção dos estudantes acerca da força simbólica da palavra. Para Kleiman (2008), o letramento vai além da decodificação e envolve práticas sociais em que a língua se concretiza. A literatura, por sua vez, oferece cenários complexos, personagens e enredos que demandam interpretação, inferência e crítica, todas habilidades fundamentais para o letramento pleno. Ao analisar narrativas literárias, o estudante não apenas comprehende estruturas linguísticas, mas também aprende a lidar com diferentes formas de argumentação e de construção de sentido.

Considerar língua e literatura como campos indissociáveis é também assumir um compromisso com a integralidade da formação do estudante. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) explicita a necessidade de desenvolver competências que unam leitura, análise linguística e apreciação estética, superando



a fragmentação que ainda persiste em muitas práticas escolares. Essa integração permite que o aluno perceba que os recursos da língua não são neutros, mas carregados de intencionalidade e de potência criativa, algo que a literatura revela de forma exemplar. Dessa maneira, o ensino de Língua Portuguesa alcança sua plenitude somente quando articula o estudo linguístico às experiências literárias que dão sentido e emoção ao ato de ler. Nesse horizonte, a adoção de metodologias inovadoras, como a gamificação, pode atuar como catalisadora desse processo integrador, pois alia a dimensão estética da literatura ao dinamismo da linguagem em uso, transformando a leitura em prática significativa e engajadora

7

A gamificação no contexto educacional consiste na adaptação de mecânicas de jogos — como competição, pontuação, missões e recompensas — com a finalidade de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e participativo. De acordo com Deterding *et al.* (2011), gamificar não é transformar a escola em um videogame, mas aplicar o que os jogos ensinam sobre engajamento, desafio e progressão para o ambiente escolar. Essa abordagem parte do princípio de que o aprendizado ocorre com mais eficácia quando o aluno está emocionalmente envolvido com a tarefa (GEE, 2009).

Dickey (2005) ressalta que os jogos estimulam a resolução de problemas, a colaboração e a autonomia, elementos fundamentais para o desenvolvimento das competências do século XXI. No caso da leitura, a gamificação pode ajudar a romper o estigma de que “ler é chato”, promovendo atividades prazerosas que associam leitura, escuta e construção coletiva de conhecimento.

É importante, contudo, que a gamificação não seja vista como um fim em si mesma. Para Moran (2015), metodologias ativas como a gamificação devem ser integradas a objetivos pedagógicos bem definidos e articuladas com as necessidades dos alunos. Quando isso ocorre, a sala de aula torna-se um espaço de experimentação e descoberta, onde a aprendizagem é vivida de forma significativa.

Tolomei (2017) reforça que a ludicidade pode ser uma poderosa aliada no combate à evasão e à desmotivação escolar, principalmente quando associada a gêneros e temas que despertem a identificação dos estudantes. Assim, gamificar a

leitura de lendas é mais do que uma inovação metodológica: é um gesto político-pedagógico de valorização da cultura, do afeto e do prazer de ler.

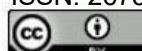
2 Metodologia

8

A proposta gamificada foi realizada em uma escola municipal da cidade de Fortaleza, Ceará, com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, composta por cerca de quarenta alunos. A atividade se inseriu dentro da previsão curricular do componente Língua Portuguesa, especialmente no estudo do gênero “conto popular”. Considerando a afinidade entre contos e lendas – ambos pertencentes ao campo das narrativas orais de tradição popular –, a professora-autora optou por ampliar o escopo do trabalho com foco no gênero lenda, valorizando assim elementos do folclore nacional e internacional.

A sequência didática foi cuidadosamente organizada em três etapas interdependentes: (1) ativação dos conhecimentos prévios e vivências dos alunos; (2) momento de pesquisa e socialização em grupo; e (3) aplicação da prática gamificada.

Na primeira etapa, o objetivo principal foi mobilizar os conhecimentos do mundo dos alunos a respeito do tema “lendas”. Ao longo de quatro aulas de cinquenta minutos cada, a professora promoveu rodas de conversa, incentivando os estudantes a compartilharem o que já sabiam sobre figuras e histórias folclóricas. Durante essas trocas, surgiram relatos espontâneos sobre experiências pessoais ou familiares com seres mitológicos — como o Saci, a Mula sem Cabeça e o Lobisomem —, demonstrando que o imaginário popular permanece vivo e influente. Esse momento dialógico foi fundamental não apenas para situar o ponto de partida da turma em relação ao tema, mas também para valorizar a escuta, o respeito à fala do outro e a oralidade como ferramenta de aprendizagem. A coleta dessas falas possibilitou à docente diagnosticar o repertório cultural da turma e orientar os próximos passos da proposta pedagógica, em consonância com a perspectiva freiriana de uma educação construída em diálogo com os saberes dos alunos (Freire, 2005).



Na segunda etapa, foi solicitada aos alunos a realização de uma pesquisa individual em casa. A proposta era que cada estudante escolhesse uma lenda brasileira, a pesquisasse na internet, em livros ou com familiares, e levasse para a aula seguinte uma versão da história impressa ou escrita à mão. A orientação era que se tratasse de lendas exclusivamente nacionais, o que garantiu uma imersão mais profunda no repertório folclórico brasileiro. Na aula seguinte, os estudantes foram organizados em pequenos grupos de três a quatro integrantes, nos quais apresentaram suas lendas e dialogaram entre si sobre os elementos mais marcantes das histórias, como personagens, ambientações, enredos e possíveis mensagens. Ao final, a turma se reuniu em grande grupo para discutir as repetições observadas nas pesquisas — como as várias versões do Saci Pererê, por exemplo —, o que permitiu refletir sobre a multiplicidade de narrativas que coexistem dentro de um mesmo mito e sobre a oralidade como traço definidor desse gênero textual.

Somente após essas duas fases introdutórias, a sequência avançou para a terceira etapa, na qual a professora apresentou o jogo “Que Lenda é essa?”, criado por ela como culminância do processo. A turma já se encontrava familiarizada com o conteúdo e, principalmente, motivada e curiosa quanto à ludicidade que a próxima atividade prometia proporcionar. Essa estrutura gradativa permitiu que os alunos acessassem o universo das lendas por múltiplas vias — memória afetiva, pesquisa, oralidade e cooperação —, preparando o terreno para a imersão na proposta gamificada.

O jogo “Que Lenda é essa?” foi concebido como ferramenta pedagógica gamificada voltada ao estímulo da leitura, da escuta atenta, da memória e da associação textual. A criação das cartas envolveu um processo minucioso por parte da professora-autora, que se baseou em três pilares principais: a tradição oral do folclore brasileiro, seus próprios conhecimentos de mundo adquiridos ao longo da vida como educadora e leitora, e a realização de pesquisas em fontes digitais confiáveis.

Foram selecionadas lendas de todas as cinco regiões do Brasil, com o objetivo de representar a diversidade cultural do país e ampliar o repertório dos alunos. O critério de escolha privilegiou tanto personagens amplamente conhecidos

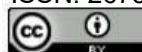
— como a lara, o Curupira e a Cuca — quanto figuras menos exploradas no currículo escolar, mas igualmente ricas do ponto de vista cultural, como o Mapinguari (Amazônia), o Corpo-Seco (Sudeste) e o Negrinho do Pastoreio (Sul). A intenção era provocar surpresa e curiosidade, levando os alunos a entrarem em contato com personagens mitológicos que ultrapassam o senso comum, contribuindo, assim, para uma leitura crítica da cultura nacional e para o combate à visão limitada do que constitui o folclore brasileiro.

10

Cada carta do jogo continha quatro elementos: a logomarca do jogo, o título da lenda, uma imagem representativa e um resumo textual da história. Os resumos foram cuidadosamente elaborados para manter o tom oral e acessível das narrativas folclóricas, com foco nos elementos essenciais do enredo, respeitando sua origem cultural e mantendo a coerência com a versão mais tradicional da história. A linguagem foi adaptada para o público-alvo de alunos do 6º ano, preservando o encanto e o mistério característicos dessas histórias.

O processo de produção manual do jogo também merece destaque. Após a finalização dos conteúdos e do design gráfico das cartas, a professora imprimiu o material em papel resistente, recortou cuidadosamente cada uma das 28 cartas e procedeu à plastificação artesanal. Essa etapa foi pensada para garantir a durabilidade do jogo, permitindo seu uso recorrente em outras turmas e contextos pedagógicos. O cuidado com a estética das cartas reforçou o valor simbólico do material e contribuiu para a motivação dos alunos, que demonstraram entusiasmo ao manusear os elementos gráficos do jogo.

As regras da atividade foram explicadas em detalhes antes do início da brincadeira. A turma foi dividida em duas equipes, com número equilibrado de integrantes, sentados de frente uns para os outros. As 28 cartas foram embaralhadas e separadas aleatoriamente em dois blocos de 14. A escolha do primeiro bloco foi feita por um dos representantes das equipes, a partir de um sorteio informal (jogo de “par ou ímpar”). Cada equipe alternava a leitura de uma carta — com o resumo de uma lenda —, e o grupo adversário tinha um minuto para adivinhar qual era a lenda correspondente. A intenção era estimular nos alunos a percepção de que a própria narrativa deixa pistas de qual é o seu título — de forma que os



alunos os quais estivessem mais atentos à aula anterior expositiva sobre a temática e os quais mais tivessem pesquisado e se informado sobre o folclore brasileiro teriam, consequentemente, maior facilidade e melhores resultados ao longo da competição. Acertos garantiam 10 pontos; em caso de erros, os pontos eram atribuídos ao grupo que fez a leitura. Vencia a equipe que acumulasse a maior pontuação ao final da rodada.

11

Os alunos vencedores receberam um pirulito como forma de premiação simbólica, além de um ponto extra na avaliação bimestral da disciplina. No entanto, ao fim da partida, todos os estudantes demonstraram interesse em manusear as cartas novamente e reler as histórias, sinalizando que o prazer da leitura havia superado a própria dinâmica de competição. O sucesso do jogo, portanto, não se limitou à ludicidade, mas se estendeu ao fortalecimento do vínculo dos estudantes com os textos lidos.

3 Resultados e Discussões

A análise da experiência desenvolvida com o jogo “Que lenda é essa?” aponta para a potência da gamificação como estratégia de revisão e engajamento em aulas de leitura, sobretudo quando aplicada com intencionalidade pedagógica e sensibilidade ao contexto escolar. Conforme Lima (2017, p. 12), “Desta forma, gamificar um sistema de ensino pode ser uma chance de alcançar os resultados de envolvimento, motivação e bem-estar dos jogos no processo de ensino-aprendizagem.” Nesse sentido, foi possível observar que os alunos demonstraram entusiasmo, concentração e disposição ao participarem do jogo, revelando um envolvimento que não se apresentava com a mesma intensidade em atividades convencionais de leitura e interpretação textual.

O fato de os estudantes se perceberem como parte de uma atividade dinâmica e divertida contribuiu para que os conhecimentos prévios construídos ao longo das etapas anteriores fossem acionados com naturalidade. Essa mobilização espontânea demonstra que o jogo foi capaz de articular o que já estava internalizado com novas informações, promovendo um processo de reatualização da



aprendizagem. Além disso, a dimensão coletiva da experiência permitiu que saberes individuais se tornassem recursos compartilhados, reforçando a ideia de que a sala de aula é espaço de construção colaborativa do conhecimento.

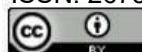
Mais do que competir, os alunos demonstraram interesse genuíno pelo conteúdo das cartas, dedicando-se a decifrar as lendas a partir das pistas narrativas e visuais apresentadas. Esse movimento de inferência, em que detalhes se transformam em chaves interpretativas, evidencia que a leitura vai além da decodificação. Nessa perspectiva, Costa e Brandenburg (2021) afirmam:

A formação leitora dos estudantes requer práticas que despertem a curiosidade, que instiguem a busca por pistas textuais e que transformem a atividade de leitura em um processo investigativo. Quando o aluno é convidado a decifrar e não apenas a responder, ele desenvolve habilidades cognitivas e afetivas que o aproximam da experiência literária em sua plenitude (Costa e Brandenburg, 2021, p. 134).

Tal observação ajuda a compreender por que os alunos, ao interagir com o jogo, se engajaram não apenas no desafio lúdico, mas também na tarefa de leitura e interpretação textual.

Esse comportamento aponta para uma internalização significativa dos conteúdos, associada ao desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, inferência e memória. A necessidade de identificar a lenda correta a partir de pistas textuais levou os alunos a refinar estratégias de análise, comparar versões conhecidas e valorizar a atenção aos detalhes. Esse processo de aproximação crítica do texto literário, ainda que mediado por um jogo, fortalece as bases para a formação de leitores capazes de sustentar interpretações autônomas e conscientes.

De forma ainda mais contundente, o jogo demonstrou que o engajamento dos discentes não depende exclusivamente de recompensas externas, mas também de um contexto lúdico que valorize o protagonismo estudantil e a criatividade. Como observam Araújo, Ribeiro e Santos (2012, p. 5), “o material produzido com essas tecnologias contém recursos (cores, sons, movimento e outros aspectos atrativos) que têm o dinamismo e a interação como palavras-chave.” Ao utilizar cartas com



imagens, resumos e pistas, a experiência gerou um ambiente imersivo, acessível e desafiador.

A ludicidade, quando bem estruturada, permite ao professor ressignificar conteúdos curriculares tradicionais, transformando práticas muitas vezes mecânicas em experiências significativas de aprendizagem. Essa ressignificação não acontece por acaso: ela exige planejamento, curadoria de materiais e clareza sobre os objetivos pedagógicos a serem alcançados. Ao trazer elementos do jogo para a sala de aula, o docente não abandona o rigor, mas o ressignifica em outro registro, tornando-o mais próximo da linguagem dos alunos. Dessa forma, a ludicidade não substitui o conteúdo, mas oferece uma via alternativa para que ele seja retomado, revisto e compreendido com mais engajamento.

É importante destacar que a gamificação se mostra mais eficaz quando assumida como culminância ou método revisional, em vez de constituir-se como base única da prática pedagógica. Ao final de uma sequência de estudos, o jogo funciona como fechamento, síntese e oportunidade de retomar conceitos de forma prazerosa. Nessa perspectiva, como observam Vasconcelos e Fialho (2018):

A literatura na escola deve ser vivida como experiência estética, não como obrigação. Quando o aluno lê para responder a uma questão objetiva ou para ‘passar de ano’, sua relação com o texto se empobrece. É preciso oferecer situações em que a leitura seja um fim em si mesma, mobilizando prazer, emoção e reflexão. (Vasconcelos e Fialho, 2018, p. 218).

Esse entendimento reforça que a gamificação não esvazia o caráter crítico ou estético da leitura, mas, ao contrário, pode contribuir para que os estudantes experimentem o prazer do texto em contextos mediados.

No caso específico da aplicação do jogo sobre lendas, não se tratou de apresentar e construir saberes complexos exclusivamente por meio da mecânica lúdica, mas de demonstrar que os conteúdos formais da escola também podem ser ativados em uma vivência criativa. A reação dos discentes, ao perceberem que os conhecimentos disciplinares eram determinantes para o sucesso no jogo, ilustra bem esse ponto: muitos se surpreenderam com a relevância do que já haviam estudado e chegaram a lamentar não terem se dedicado mais. Esse sentimento de “poderia ter

aprendido melhor” revela como a gamificação atua como espelho da aprendizagem, devolvendo aos alunos a consciência de seu próprio percurso e estimulando-os a revisar estratégias de estudo.

Essa observação nos leva a refletir sobre o papel do docente enquanto mediador de experiências significativas. Como afirma Prazeres (2018, p. 2):

É necessário avançar nas estratégias didáticas e modelos pedagógicos, tornando os discentes corresponsáveis por sua aprendizagem, o que não implica em uma aprendizagem sem docentes, mas no docente não como único detentor e responsável pelo saber, mas em um docente capaz de conduzir o discente ao encontro do conhecimento e em um discente capaz de reconhecer esse conhecimento (Prazeres, 2018, p. 2).

Ao assumirem tal (co)responsabilidade, os alunos se colocam de maneira mais ativa diante da aprendizagem, o que foi evidente ao longo da atividade gamificada.

Cabe ressaltar, também, a pertinência de estratégias como essa com turmas compostas por Nativos Digitais, conforme caracterizados por Souza e Paulo (2018). Esses autores destacam que os estudantes contemporâneos têm preferência por ambientes que envolvem fluxo de informações, dinamicidade, recursos visuais, cooperação e resolução de problemas por meio da lúdicode e criatividade – características evidenciadas na aplicação do jogo com as turmas do 6º ano. Desse modo, a análise da atividade confirma o potencial da gamificação não apenas como ferramenta de ensino, mas como recurso que aproxima os alunos dos conteúdos escolares, favorece a autonomia e fortalece os vínculos entre o saber acadêmico e a realidade dos estudantes.

Entretanto, é preciso reconhecer que práticas inovadoras como a relatada respondem a uma dificuldade crônica da escola brasileira: engajar os discentes em práticas de leitura contínua e aprofundada. A resistência de muitos alunos a textos mais longos, a preferência pela leitura fragmentada e a pressão de avaliações externas são barreiras concretas à consolidação de uma cultura leitora. Como observa Fialho (2019):

A ausência de políticas consistentes de incentivo à leitura, aliada a práticas escolares centradas na decodificação e em avaliações de múltipla escolha, acaba por reduzir a experiência literária dos estudantes a um exercício mecânico e desprovido de sentido, comprometendo a formação de leitores críticos (Fialho, 2019, p. 47).

15

Esse quadro impacta diretamente na formação de leitores literários, já que o contato com textos estéticos, narrativas longas ou clássicos da tradição tende a ser visto pelos estudantes como tarefa árdua. A gamificação, nesse contexto, não resolve o problema em sua totalidade, mas oferece uma possibilidade de deslocamento de perspectiva: ler deixa de ser obrigação e passa a ser um recurso para vencer, socializar, cooperar e descobrir.

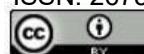
Outro ponto importante é que a escola precisa criar condições de continuidade. A experiência com o jogo, por si só, não garante a apropriação plena das competências leitoras. É necessário vinculá-la a projetos sistemáticos de leitura literária, à mediação de textos mais densos e ao acompanhamento formativo. Conforme Lopes e Silva (2020):

As metodologias ativas só produzem efeitos duradouros quando integradas a uma política pedagógica consistente, que articule inovação metodológica, acesso aos bens culturais e acompanhamento do percurso do leitor em formação (Lopes; Silva, 2020, p. 89).

Essa visão reforça que a ludicidade não é antagonista do rigor, mas pode ser aliada dele quando mediada criticamente.

4 Considerações finais

A prática relatada neste artigo evidencia o potencial transformador da gamificação como ferramenta pedagógica para o ensino de leitura. Ao integrar lendas com mecânicas de jogo, promoveu-se um ambiente estimulante, participativo e culturalmente significativo, capaz de romper com a lógica de passividade ainda predominante em muitas salas de aula. O caráter inovador da proposta não reside apenas no jogo em si, mas na forma como ele foi planejado e articulado com objetivos claros de ensino-aprendizagem, alinhando ludicidade e rigor acadêmico.



Constatou-se que o uso de metodologias ativas favorece não apenas a aprendizagem, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos entre os alunos e o conhecimento escolar. O jogo “*Que lenda é essa?*” mostrou-se versátil e replicável em outras turmas, com possibilidade de adaptação por parte de diferentes docentes, demonstrando que práticas criativas podem dialogar com contextos diversos. Nesse sentido, a gamificação não deve ser vista como solução única, mas como parte de um repertório mais amplo de metodologias ativas que incluem, por exemplo, projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas e sequências didáticas leitoras (Moran, 2015; Dutra; Monteiro, 2021).

Entretanto, é importante reconhecer que, assim como qualquer pesquisa, esta também possui limitações. Estudos futuros podem aprofundar a relação entre gamificação e desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, considerando que a experiência aqui relatada se destacou no reconhecimento de narrativas folclóricas e no fortalecimento do engajamento, mas não necessariamente garantiu análise crítica aprofundada. Essa lacuna abre espaço para investigações sobre como desenhar jogos que convoquem competências mais complexas, como interpretação literária, argumentação e apreciação estética.

Da mesma forma, seria pertinente ampliar a análise das percepções dos estudantes sobre o processo por meio de instrumentos mais sistemáticos, como questionários, entrevistas e observações registradas. A escuta ativa do discente — em consonância com a pedagogia freiriana — pode oferecer pistas valiosas para o aprimoramento de práticas pedagógicas gamificadas. Afinal, o jogo não deve ser um artifício isolado, mas uma oportunidade de reposicionar os alunos como protagonistas do ato de ler e interpretar, dentro de um processo formativo contínuo.

Defende-se, ainda, que a gamificação, quando bem planejada e aplicada de forma crítica, não substitui, mas complementa o ensino tradicional. Sua força está em representar uma ponte entre a escola e as culturas juvenis, equilibrando a seriedade do conteúdo com a leveza da ludicidade.

Essa visão sustenta a urgência de ressignificar e reestruturar as estratégias de ensino da Língua Portuguesa, de modo a ir além da centralidade no treino gramatical ou em exercícios de repetição. O ensino precisa dialogar com práticas



culturais vivas, com repertórios múltiplos e com a experiência estética da literatura. Ressignificar significa, portanto, enxergar o texto não como objeto estático, mas como espaço de interação, autoria e reconhecimento da identidade do estudante como sujeito de linguagem.

Em suma, este trabalho reforça a necessidade de investir em práticas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa, considerando os interesses dos alunos e a pluralidade cultural como pontos de partida para o desenvolvimento das habilidades leitoras. A gamificação, ao ser aliada a uma pedagogia crítica e ativa, contribui para transformar o ato de ler em uma experiência de descoberta, prazer e construção de sentido. Finaliza-se, portanto, com a convicção de que projetos como este não são meras alternativas lúdicas, mas sinalizam caminhos possíveis para uma escola mais inclusiva, criativa e alinhada às demandas de formação de leitores críticos, capazes de compreender e intervir no mundo.

17

Referências

ANDRADE, A. M. de; PEREIRA, R. G.; PEREIRA, A. S. M.; SOUZA, S. T. B. de. Vozes que rompem o silêncio: uma intervenção literária a partir da obra Olhos d'Água de Conceição Evaristo. **Diálogo**, Canoas, n. 57, p. 01-16, julho 2025. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/12793>. Acesso em: 28 set. 2025.

ARAÚJO, J.; RIBEIRO, M. M.; SANTOS, R. S. Tecnologias e metodologias ativas na educação: novos tempos, novas práticas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, 2012.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. **Como as pessoas aprendem:** cérebro, mente, experiência e escola. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** São Paulo: Global, 2001.



COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, M. A. A.; BRANDENBURG, C. Leitura, formação do leitor e cidadania: reflexões sobre práticas escolares. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 125-140, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>. Acesso em: 20 ago. 2025.

COSTA, M. A. A.; FIALHO, L. M. F. Práticas de leitura literária e formação de repertório cultural no Ensino Fundamental. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>. Acesso em: 01 set. 2025.

DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference**. New York: ACM, 2011.

DICKEY, M. D. Engaging by design: how engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. **Educational Technology Research and Development**, v. 53, n. 2, p. 67-83, 2005.

DUTRA, L. M.; MONTEIRO, K. L. S. **Gamificação na educação:** estratégias motivacionais para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: Appris, 2021.

FIALHO, L. M. F. Políticas de leitura e formação de leitores críticos na escola pública. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 35-52, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>. Acesso em: 29 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Iudens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Texto e letramento**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Maria Aparecida. **Gamificação no processo de ensino-aprendizagem: desafios e possibilidades**. Revista de Estudos em Educação, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2017.

LOPES, T. M. R.; SILVA, J. B. **Metodologias ativas e práticas de leitura: desafios para a educação básica**. Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades,

Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 80-95, 2020. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>. Acesso em: 01 set. 2025.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Papirus, 2015.

PRAZERES, Ana Flávia. Gamificação e protagonismo estudantil: por uma nova forma de ensinar e aprender. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET)**. São Carlos: UFSCar, 2018.

19

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, L. A.; PAULO, G. A geração digital e a escola contemporânea: desafios para o ensino. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 52, p. 122-138, 2018.

TOLOMEI, Cristiane Soares. Aprender brincando: o uso dos games como instrumentos educacionais. In: OLIVEIRA, R. et al. **Ensino, docência e formação: experiências e reflexões**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L. M. F. Educação e liberdade em Rousseau. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 210-223, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZANELLO, Regina Maria. **A literatura infantil e o processo de construção de sentidos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, L. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

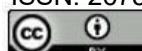
ⁱ Leiliane Clemente dos Santos, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6837-9596>

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Suas Literaturas) pela Universidade Federal do Ceará e Especialista em Linguagens e suas Tecnologias no Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí.

Contribuição de autoria: autora única, responsável por todas as etapas de concepção, execução, análise e redação do trabalho.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1829318818480919>



E-mail: leiliane.clemente@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Editora responsável: Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto

Recebido em 25 de setembro de 2025.

Aceito em 26 de outubro de 2025.

Publicado em 27 de outubro de 2025.

20

Como citar este artigo (ABNT):

SANTOS, Leiliane Clemente dos. “Que lenda é essa?”: gamificação e formação leitora no ensino fundamental. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 6, n. 1, 2025.

